تعليم اللغة

استعمال الترجمة في تعليم اللغة

على الرغم من الفرضية الشعبية واسعة الانتشار بأن الترجمة يجب أن تلعب دورا رئيسا وضروريا في دراسة اللغة الأجنبية، فإن نظريات القرن العشرين لتعليم اللغة وتعلمها في أحسن الأحوال أهملت دور الترجمة، وفي أسوأ الأحوال ذمتها. من نهاية القرن فصاعدا افترضت كل الأعمال النظرية المؤثرة على تعليم اللغة تقريبا، بدون دليل، بأن اللغة جديدة الثانية (L 2) يجب على الطالب أن يتعلمها بدون الرجوع للغته الأولى(L 1).

طريقة ترجمة القواعد

إن أسباب رفض الترجمة معقدة؛ لكن الفهم الشعبي ورد الفعل الأكاديمي ضدها ينبثق من التأثير واسع الانتشار لطريقة ترجمة **القواعد** ، الذي أصبح فكرة شائعة لاستعمال الترجمة في تعليم اللغة.

في المنهج الدراسي لترجمة القواعد ، تتدرج تراكيب اللغة الثانية L 2 وتقدم في وحدات (في أغلب الأحيان مكافئ لدرس أو فصل من كتاب دراسي). كل وحدة تقدم قائمة مفردات جديدة سوية مع مكافئات الترجمة؛ وقواعد النحو موضّحة باللغة الأولى L 1 ؛ وجمل للترجمة، من اللغة الثانية وإليها، مستخدمين فقط المفردات والقواعد التي درسوها في الوحدات الحالية والسابقة.

قدمت طريقة ترجمة القواعد في Gymnasia of Prussia في منتصف القرن التاسع عشر، وانتشرت بسرعة، وما زالت تستعمل على نحو واسع اليوم (Howatt 1984: 131-8) . وبسببها أصبحت التدريبات المكتوبة على الترجمة السمة المركزية لمناهج تعليم اللغة: في الكتب الدراسية للدراسة الذاتية، في المدارس، وفي الجامعات. هذه التمارين تعد وسائل التعليمات، والممارسة والتقييمِ؛ وتقاس الكفاءة في اللغة الثانية بدقة الكلمات والقواعد المستخدمة في الترجمة.

الطريقة المباشرة ورفض الترجمة

وما لبثت طريقة ترجمة القواعد أن وقعت تحت الهجوم والنقد. ففي منعطف القرن، انتقدتها حركة تسمى "حركة الإصلاح" بسبب إهمال اللغة المنطوقة، وبسبب تشجيع الأفكار الخاطئة من التكافؤ، وبسبب تقديم جمل معزولة بدلا من نصوص مرتبطة (Howatt 1984: 173) ، وقد سخرعالم الأصوات المعروف وعالم اللغة النظري هنري سويت Henry Sweet (١٨٩٩/١٠١:١٩٦٤) من نوع الجملة الموجودة في تمرين الترجمة "مثل حقيبة محشور فيها معلومات قواعدية ومعجمية على قدر ما تتحمل. وأنتجت محاكاة ساخرة كما في الإيضاح التالي: إن التاجر يسبح مع ابن البستاني، لكن الهولندي عنده بندقية جيدة.

سويت (١٨٩٩/١٩٦٤/٧٤)

لقد لاحظ المهتمون أن مثل هذه الجمل، كغيرها، مصطنعة جدا: بعيدة عن الغرض، وعن السياق والاستعمال الفعلي (لمناقشة إضافية انظر Cook ١٢-١-١٩٨٩) . وقد ذكرت هجمات أخرى على ترجمة القواعد صعوبة عدم التحفيز للترجمة من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، وتعزيزالاعتماد على المعالجة عن طريق اللغة الأولى ، مقوية بذلك تدخل اللغة الأولى، وتأثيرها الضارعلى اكتساب مهارةِ شبه اللغة الام والسرعة. (لخلاصة مثل هذه الحجج انظر Stern ٨٧-٢٨٢: ١٩٩٢).

كانت مثل هذه الانتقادات فعّالة في التأثير بشكل مدمر على الرأي الأكاديمي، ولم تستعد الترجمة إلى حدّ الآن مكانها كنشاط مبرر نظريا في تعليم اللغة. المعارضة لاستعمال الترجمة أدّت إلى استبدالها **بالطريقة المباشرة**: تعليم اللغة الثانية مستخدمين تلك اللغة (وفقط تلك اللغة) كوسائل للتعليمات. المواقف تجاه الترجمة تتراوح من منع كلي (كما في مدارس Berlitz)، إلى التساهل إذا كان التردد في العتراف بها ضروري كحل اخير، " ملجأ غير الأكفاء"كما يصفها كيلي (١٩٦٩). كل منهجيات القرن العشرين تقريباً هي أنواع للطريقة المباشرة (للأوصاف والمناقشة انظر، من بين أمور أخرى *inter alia*، ريتشاردز Rodgers and Richards ١٩٨٦، و ستيرن 1992).

في هذه الأثناء، استمر استعمال طريقة ترجمة القواعد، خاصة في المدارس الثانوية في العديد من أجزاء العالم؛ وهي إحدى الطرق التي يمكن تبنيها في فصول كبيرةٍ جدا، وكونها بنائية ومتوقعة يمكن أن يمنح الطلاب إحساس بالثقة وبلوغ المراد. وهي مناسبة أيضا للمعلمين الذين يكون تمكنهم من اللغة الثانية محدود. أن المعلم المثالي لترجمة القواعد هو احد هؤلاء الذين تكون اللغة الأولى هي نفسها لغة طلابه /طالباته، والذين تعلموا اللغة الثانية كلغة أجنبية؛ ومثل هؤلاء المعلمين لديهم القدرةعلى فهم مشاكل اللغة المحددة لطلابهم. والقواعد تستخدم بشكل واسع ايضاً في كتب التعليم الذاتي.

التأثيرات السياسية والسكانية

في هذا المدخل كما في أية مناقشة نظرية لتعليم اللغة وممارستها، من المهمِ تذكر نتائج مكانة الإنجليزية كاكثر لغة واسعة التعلم كلغة اجنبية على مستوى العالم. (Quicrk and Widdowson 1985; McCallen 1989; 12-20). الأفكار الأكثر تأثيرا التي تطورت في السنوات الاخيرة حول تعليم اللغة اشارت في اغلب الاحيان بوضوح إلى تعليم اللغة الإنجليزيةِ (ELT) ، مصحوبة بفرضية ضمنية وهي انها تنطبق على تعليم اللغة الأجنبية عموما. اصبحت وجهة النظر هذه اقوى بالتركيز على – اشتقاقاً من علم اللغويات لتشومسكي – سمات عالمية، بدلا من سمات لغة معينة، لاكتساب اللغة. الحجج المتعلقة باستعمال تربويِ

للترجمة ليست استثناء من تأثير هذه الاتجاهات العامة، ومناسبة افكار تعليم اللغة الإنجليزيـــة لتعليم اللغات الأخرى، لا يجب أن يعد كمسلمات. وقد تتفاوت الحالة المؤيدة للترجمة وضدها حسب العلاقة الاجتماعية واللغوية بين لغة الطالب الأولى ولغته الثانية. أن الصعود المتزايد للغة الإنجليزية كلغة العالم الرئيسة الدولية، تجعل القضايا المحيطة بتعليمها في عـــدة أشـــكال غير قياسية. (Crystal 1985; Coulmas 1992: 187-9; Philipson 1992; 17-37).

في القرن العشرين، توافق الرفض النظري للترجمة مع التغييرات السكانية والاقتصادية التي خلقت الحوافز الجديدة للتعلم الإنجليزية. من القرن التاسع عشر وما بعــده، أدت الهجــرة للولايات المتحدة إلى مطلب للدورات النفعية، مركزة على التطوير السريع لمطلب الــتمكن من وظيفة اللغة. إن انتشار التجارة والسياحة العالمية، والهيمنة المتزايدة للغة الإنجليزية كلغة عالمية، قد اخترقت هذه الحالة التربوية. فمدارس اللغة في البلدان الناطقة بالإنجليزيـــة تهـــتم بمختلف الزوارِ والمهاجرين ذووي الخلفية اللغوية المختلطة، جاعلة الترجمة مستحيلة. اللغـــة الانجليزية هي اللغة الأم للمعلم المثالي في مثل هذه المدارس، وخبرته تتركز فـــي الطريقـــة المباشرة لتعليم المهارات، ونادرا ما تتضمن إجادته للغة الأولى لطلابه. علاوة علـــى ذلـــك، روجت بلدان ناطقة بالإنجليزية، خصوصا بريطانيا، لتوظيف مثـــل هـــؤلاء المعلمـــين فـــي الخارج، حتى في الحالات التي يشترك الطلاب في اللغة الأولى، ويمكِن للترجمة أن تستعمل. وقد تطورت فرضية محل تساؤل وهي أن المعلم الناطق باللغة الأم هو بالـــضرورة الأفـــضل (للمناقشة وتحـــديات وجهـــة النظـــر هـــذه انظـــر (Davies 1991 , Paikeday 1985; Phillipson 1992; 193-9) اهتم الناشرين الدوليين بإرث الترجمة أيـــضا، كمـــواد أحاديـــة اللغة يمكن أن توزّع بدون اعتبار للغة الأولى للطلاب.

تأثير اللغة الثانية

نظريةِ الاكتساب (SIA)

اثيرت المعارضة الاخرى لاستخدام الترجمة في تعليم اللغة بالنظريات المتعاقبـــة لاكتـــساب اللغة الثانية، التي تشتق بدورها من نظريات اكتساب لغة الأطفـــال الأولـــى (FLA)، التـــي ، حسب تعريفها، ليس للترجمة فيها اي دور. وكان من بين النظريات الرئيـــسة فـــي اكتـــساب اللغة الأولى (FLA) (أ) النظرية السلوكية، التي ترى اكتساب اللغة كعملية تـــشكيل العـــادة، (ب) ونظرية الاهلية لتشومسكي، التي تنظر إلى الترتيب لاكتساب اللغة كهبـــة وراثيـــة، (ج) والنظرية الوظيفية التي ترى ان اكتساب اللغة نتيجة للحاجة إلى نقل المعنى الاجتماعي. كـــل هذا بدوره كان له تأثير متفاوت على ممارسات التعليم التي لم تـــستعمل اي منهـــا الترجمـــة. وهناك معتقد سائد، مشتق من خليط من نظرية الاهلية والنظريـــة الوظيفيـــة، هـــو أن انتبـــاهِ الطالب يجب أن ينصب على المعنى والتواصل بدلا من تركيزه على الشكل، حيـــث ان هـــذا

سيحفز على اكتساب لاشعوري لنظامِ اللغة (Krashen 1982; Prabhu 1987) . الترجمـــة، التي تتضمن معرفة واعية لنظامي اللغتين والإستعمال المتعمّد لكليهما، ليست بين النـــشاطات المتوافقة مع هذا الاعتقاد.

الفرضيات التي تشكل نظرية اكتساب اللغة الثانية SLA الحالية ومحاولات تطبيقهـــا على تعليم اللغة، جميعها محل تساؤلات، خاصة فيمـــا يتعلـــق بنكـــرانِهم لرغبـــة المعلمـــين والمتعلّمين لمحاولة إيجاد علاقة واعية ومنظمة بين اللغة الأولى الى اللغة الثانية عن طريـــق الترجمة. ومن الواضح أنه، قبل أن يعاد تنصيب الترجمة كمساعد على اكتساب اللغـــة، مـــن الضروري أن يكون هناك اعترافا واضحا بأن اكتساب اللغـــة الثانيـــة للبـــالغين لا يتطلـــب بالضرورة محاولة تكرار مراحل اكتساب اللغة الأولى للاطفال، لكن الاختلاف في نـــوع قـــد يكون جوهريا.

احياء الترجمة

ينطبق **أكثر** انتقادات الترجمة على استعمالات محدودة فقط وعلى الاستعمالات الخاصة للترجمة في طريقة ترجمة القواعد، وتتغاضى عن حقيقة أن الترجمة يمكن أن تـــستعمل فـــي العديد من الطرق الأخرى (Duff 1989 ;5-18).طريقـــة ترجمـــة القواعـــد لا تحمـــل أي احتكار، وقد تستعمل الترجمة بطريقة تخيلية، وكمكملة للتعليم بالطريقة المباشرة، وليس كبديلاً حصرياً لها. قد تتضمن النشاطات ممارسة شفهية بالإضافة إلى الممارسة المكتوبـــة، وتركـــز على النص المرتبط بدلا من جمل معزولة. والترجمة الناجحة، علاوة على ذلك، يمكن الحكم عليها عن طريق معايير تختلف عن المكافِئات المعجمية والنحوية الرسمية. قد يقـــيم الطـــلاب للسرعة بالإضافة إلى الدقة. وقد يشجّعون ليترجموا للوصول إلى الفحوى، ليبحثوا عن تكـــافؤ براغماتيكي أو أسلوبي، ولاعتبار ميزّات النوع الأدبي أو لإنتـــاج ترجمـــات مختلفـــة طبقـــا لحاجات الجمهور (Swales1990,Flowerdew1993). رغم ذلك قد كان تـــأثير طريقـــة ترجمة القواعد قوي جدا إلى درجة أن العديد من النقاد كانوا غير قادرين علـــى تـــصور أي طريقة أخرى إلى الترجمة في تعلم اللغة، ويعتقدون أنهم، في انتقـــادهم لعلـــم المـــنهج هـــذا، يتعاملون مع استعمال الترجمة التربوية عموما.

لقد شهدت السنوات الأخيرة بِدايات إعادة النظر في دور الترجمة في تعلم اللغة، وأبـــدى عدد من الكتاب الشكوك حول إبعادِها من قاعة الـــدرس (:Widdowson 1979؛ Howatt 1984؛ Duff ١٩٨٩ ؛ Cook١٩٩١ ؛ Stern ١٩٩٢). ان التطرّف السابق في رفـــضِها مفهوم، وقد أعيد قبول استعمال الترجمة ثانية، ليس فقط كمسألة ذريعية (في ان الترجمة فـــي أغلب الأحيان الطريق الأسرعِ والأكفأ لتوضيح معنى كلمة جديدة)، لكن أيضا كنشاط نظـــري مبرر يساعد على الاكتساب. ويساهم عدد من العوامل في إعادة النظر هذه، فمن المسلم بـــه

أن الممارسة الجيدة للترجمة هي غاية في حد ذاتها للعديد من الطلاب وليست لمجرد الوصول لبراعة أعظم في اللغة الهدف. ان وجهة النظر أن المعلمين الذين يتكلمون اللغة الام هم دائمــا الأفضل انتقدت بانها تتسم بالتعصب واللامنطقية. ومن المعترف به أن الترجمة تتضمن أكثــر بكثير من التكافؤ الرسمي.

هناك أيضا وعي مستمر بعدم الدقة الرسمي الذي قد ينتج عن التركيز الــشديد علـــى التواصل، وإدراك ان الترجمة يمكن أن، كما هو معتقد تقليديا، تطور الدقــة. إحــدى مزايــا الترجمة كتمرين هي أن المتعلم، المقيد بالنص الأصلي، لايسمح له باللالتجاء إلى استراتيجيات التجنّب وملتزم بمواجهة اجزاء من نظام اللغة الثانية قد يجدها/تجدها صعبة. الميزة الأخــرى هي أن الترجمة يمكن أن تركز الانتباه على الاختلافات غير الملحوظة بين اللغة الأولى واللغة الثانية وتعيق وجهة النظرالساذجة القائلة ان كل تعبير له مكافئ دقيق ولا تشجعها .

هناك أذن علامات ان منع الترجمة في تعليم اللغة قد يشرف على نهايته. ويلاحظ كيلي Kelly(١٩٦٩: ٢١٧) أن القرن العشرين هو فريد في الحط من قدر استعمال الترجمة فـــي تعليم اللغة. ويعلق هوات Howatt (1984: 161) ' بأن ممارسة الترجمة قد أدينــت لمــدة طويلة بدون أي أسباب مقنعة جدا ربما آن الاوان للمهنة بأن تعيد النظر فيها ثانيــة '. بينمــا نقترب من القرن الجديد، من المأمول أن يتحقق هذا التنبؤ في عصر نهضة الترجمة في تعليم اللغة.

القراءة الأخرى

Blaasch et al. 1991; Cook 1991; Duff 1989; Howatt 1984; Kelly 1969; Phillipson 1992; Richards and Rodgers 1986; Stem 1992; Widdowson 1979.

GUY COOK